

Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire

Lucie Godard

Volume 23, Number 2, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/603093ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/603093ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (print)

1705-4591 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Godard, L. (1994). Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire. *Revue québécoise de linguistique*, 23(2), 73–100.
<https://doi.org/10.7202/603093ar>

Article abstract

There are a very few studies about oral narrative discourse development in French. First, we present a review of literature about narrative discourse development. Then, our research shows evolution of grammar story, episodes qualities, ties between episodes, cohesion and figurative language with sixty students from kindergarden to fifth grade. For the purpose of the study, we ask them to create a story.

LE DÉVELOPPEMENT DU DISCOURS NARRATIF ORAL D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Lucie Godard
Université du Québec à Montréal

1. Introduction

LABOV ET WALETZKY (1967), Sutton-Smith (1975) et Applebee (1978) sont les pionniers de la recherche concernant le développement du discours narratif. À la suite de leurs travaux, plusieurs chercheurs, dont Peterson et McCabe (1983), Kemper (1984), Klecan-Aker et Lopez (1985), Haslett (1986) et McKeough (1987), ont emboîté le pas pour préciser différents aspects du développement du discours narratif. Par ailleurs, plusieurs chercheurs, dont Denhière (1984), van Dijk (1977), Mandler et Johnson (1977), De Beaugrande (1984) et Vanderdope (1989), se sont davantage intéressés à la compréhension des récits, tandis que Espéret (1984), Halté (1987), Fayol (1985), Fayol et Schneuwly (1987), entre autres, en ont étudié la production écrite. Notre objectif est d'étudier les aspects du développement du discours narratif oral d'élèves du primaire.

Le discours narratif est le discours le plus fréquemment utilisé dans les manuels scolaires destinés à l'enseignement de la langue maternelle et dans la littérature enfantine. Le récit est fréquemment utilisé et évalué dans les productions écrites des élèves. Pourtant, peu d'études francophones se sont attachées à ses particularités développementales à l'oral.

Afin de mieux situer les différents aspects linguistiques du discours narratif, nous nommons «macrodiscursifs» les aspects qui touchent l'ensemble du discours et «microdiscursifs» les éléments qui le composent, cf. Godard (1991). Les aspects macrodiscursifs traitent de la longueur de l'histoire, de la quantité

et de la qualité des informations, de la formulation et de l'organisation de la pensée, de la fluidité verbale et de la thématization. Les aspects microdiscursifs se rapportent aux composantes de l'histoire, c'est-à-dire à la grammaire interne de l'histoire et à la structure épisodique qui en résulte, aux capacités d'orientation de l'interlocuteur et à la cohésion linguistique.

Quant au langage figuré, on y retrouve ce qui touche l'utilisation des métaphores, des expressions idiomatiques, des paraphrases et des proverbes. Comme le langage figuré se rapporte généralement à une seule idée, nous le classons parmi les aspects microdiscursifs. Nous n'avons pu recenser de recherche faisant état de l'occurrence du langage figuré dans le discours narratif.

De plus, les compétences narratives ont jusqu'à maintenant été étudiées principalement à partir de déclencheurs tels qu'une image, une conversation, dans le cas de Peterson et McCabe (1983), une histoire vécue ou encore une émission de télévision. Haslett (1983), et De Beaugrande et Colby (1979) prônent la nécessité d'étudier des récits originaux et spontanés. Roth et Spekman (1986) l'ont fait avec des élèves de 8 à 14 ans. Nous n'avons pas relevé d'auteurs qui utilisent des récits inventés avec des élèves plus jeunes. Aussi, ce choix méthodologique de faire inventer des histoires sans déclencheur spécifique permet d'analyser le choix du thème.

2. Contexte théorique

Nous examinons le développement du discours narratif oral à différents âges. Cependant, même si notre étude concerne les enfants de plus de cinq ans, il est important de se pencher sur le développement du discours narratif des enfants âgés de moins de cinq ans afin d'en saisir toute l'évolution. De plus, comme dans la recension des écrits on commence à parler de développement du discours narratif à partir de l'âge de deux ans, il est intéressant d'en tracer le développement dès son apparition.

Sutton-Smith (1975) et Applebee (1978) traitent du développement du discours narratif en termes de stades. Pour eux, la conception d'un stade rappelle celle de Piaget (1962, 1963), où un ensemble de comportements caractérise un âge spécifique. Un stade vient de la nécessité de hiérarchiser des comportements pour faire en sorte qu'il y ait une séquence d'acquisition, une continuité de développement. Dans cette définition d'un stade, les concepts reliés au stade précédent sont intégrés au stade suivant. Or, les psychologues néo-piagétien comme Gross (1985) et Keil (1989) remettent en question la notion de stades. Keil prône une conception de développement qualitatif plutôt

que quantitatif, tandis que pour Gross, c'est la période transitoire entre les stades qui soulève tout le questionnement.

En effet, la notion de stade suppose une absence de développement entre les stades. Ce type de développement appelle davantage l'image d'un escalier que celle d'un continuum. La remise en question des stades touche aussi le fait que certaines caractéristiques d'un stade à un âge donné peuvent être acquises tandis que d'autres ne le sont pas. On peut alors se demander si le stade est atteint ou non. C'est pourquoi nous retenons l'âge comme outil de classification plutôt que les stades pour présenter le développement. Cependant, en nous référant aux chercheurs, nous devons citer les stades qu'ils ont définis afin de respecter leur vision.

Il importe aussi de préciser que les âges avancés par l'ensemble des chercheurs sont des âges approximatifs, car nous sommes bien consciente des différences individuelles dans le développement du langage et dans le développement cognitif, cf. Reuchlin & Bacher (1989). Cependant, ce que nous présentons à deux ans arrive avant les notions décrites à trois ans. En d'autres mots, les enfants suivent la séquence de développement énoncée, mais pas nécessairement au même rythme chronologique que celui donné ici.

2.1 Autour de deux ans

Sutton-Smith (1975) et Applebee (1978) observent le discours narratif des enfants de deux ans. Pour Sutton-Smith, l'enfant de cet âge en est au stade des associations libres et pour Applebee, à celui des éléments juxtaposés sans véritables liens les uns avec les autres. Pour Applebee, ce stade se caractérise par l'absence de relations entre les événements. Sutton-Smith précise que l'histoire n'a pas de thème central, pas d'organisation séquentielle: il s'agit simplement d'une description d'actions et de personnages où il n'y a pas de liens entre les phrases.

2.2 Autour de trois ans

Ce sont les deux mêmes chercheurs qui décrivent le discours narratif des enfants de trois ans. Sutton-Smith présente deux stades autour de cet âge. Rappelons d'abord que Sutton-Smith a décrit un premier stade à l'âge de deux ans, donc à l'âge de trois ans, il définit un second stade qui est celui de la conservation du personnage principal du début à la fin d'une histoire et son troisième stade est celui de la conservation et de la coordination. Au stade deux de Sutton-Smith, les personnages sont égocentriques, au début l'enfant coordonne les

objets par rapport à lui-même, puis il y a coordination des objets les uns par rapport aux autres pour marquer le stade trois de Sutton-Smith.

Applebee qui, lui aussi, a décrit un premier stade à l'âge de deux ans en observe ici un second, celui de la séquence. À ce moment, les éléments ont une macrostructure qui tourne autour d'un élément central. Il s'agit d'une description d'activités. Il n'y a pas de planification temporelle.

2.3 Autour de quatre ans

McKeough (1984, 1987), Peterson et McCabe (1983), outre Applebee, apportent des précisions sur le discours narratif des enfants de quatre ans. Applebee décrit le troisième stade comme étant celui de la prénarration. À ce moment, il y a un noyau, soit une personne, soit un objet ou un événement, et l'histoire se construit en ajoutant des attributs à l'élément central. C'est le début de l'utilisation des inférences dans l'histoire.

Pour Applebee, le quatrième stade arrive vers l'âge de quatre ans et demi. Il s'agit d'une chaîne non thématique. À ce moment, il y a des relations logiques de cause à effet et des relations temporelles entre les événements. Les événements sont liés les uns aux autres sans qu'il y ait de thème central.

McKeough (1987) fait une analyse structurale des actions de l'histoire comme celle par épisodes de Stein et Glenn (1979). Son analyse lui permet de découvrir que les enfants de quatre ans génèrent une séquence d'événements ou d'épisodes en faisant interagir quatre éléments: une mise en place, un événement initiateur, une réponse et une fin. McKeough montre aussi que les enfants de quatre ans génèrent plusieurs événements en rapport avec un problème, mais ne parviennent pas à le résoudre. McKeough (1984) rapporte qu'à l'âge de quatre ans, les enfants sont capables de générer des liens temporels et de causalité et peuvent les combiner pour former des épisodes.

L'orientation fait partie d'une analyse par points forts bien décrite dans Labov & Waletzky (1967). Elle contient des énoncés qui fournissent la mise en contexte de la narration. Peterson et McCabe (1983) constatent que les enfants de quatre à cinq ans produisent une orientation uniforme dans chaque partie de leur histoire contrairement aux enfants de six ans, qui augmentent les énoncés d'orientation dans le début de leur histoire.

2.4 Autour de cinq ans

Outre Applebee et Sutton-Smith, Haslett (1986) décrit le récit des enfants de cinq ans. Applebee en est au cinquième stade, qui se caractérise par une

chaîne thématique. On voit alors apparaître un personnage central avec une vraie séquence d'événements. Les relations temporelles sont logiques. Les qualités des personnages n'ont rien à voir cependant avec le dénouement de l'histoire. Parfois, la fin de l'histoire n'est pas une conséquence logique du début.

Sutton-Smith présente son quatrième stade autour de cet âge, celui de la conservation de l'action. Ce stade se manifeste autour de cinq et six ans par la continuité du développement des interactions et de la coordination. Même si les premières alliances apparaissent autour de quatre ans, elles ne se font pas autour du personnage principal avant l'âge de neuf ans.

Haslett (1986), qui fait l'analyse par points forts, observe qu'en moyenne, à quatre et cinq ans, les enfants font entre huit et neuf actions de complexification par histoire, ce qui est moins que les enfants de six à sept ans qui en ont en moyenne 18,4. De plus, à quatre et cinq ans, les enfants utilisent moins de structures évaluatives que leurs aînés. Il est cependant à noter que Haslett retient seulement des récits fictifs pour faire son analyse.

2.5 Autour de six ans

Deux auteurs seulement précisent les caractéristiques des histoires des enfants de six ans: McKeough (1984, 1987) et Peterson & McCabe (1983). En ce qui regarde cet âge, la position des néo-piagétien quant à la remise en question de l'existence des stades devient justifiée. En effet, il est pertinent de s'interroger sur ce qui se passe entre les stades quand on traite du développement en tant que continuum. C'est présentement le cas puisqu'il n'y a aucun stade de décrit à l'âge de six ans.

McKeough (1984) observe que les enfants de six ans produisent des histoires en introduisant un problème, un but ou un désir qui sert alors de déclencheur à la production d'une séquence d'événements. La séquence d'événements se retrouve alors dans le contexte d'un problème à résoudre. À cet âge, les histoires se composent généralement de deux épisodes. Dans le premier épisode, le problème présenté est immédiatement résolu tandis que le second épisode ressemble davantage au récit des enfants de quatre ans où il y a élaboration de la structure des événements avant la résolution. Pour McKeough (1987), une histoire de qualité émerge à six ans quand deux séquences d'événements sont coordonnées.

Peterson et McCabe, comme il a été mentionné précédemment, observent que les enfants de six ans, par rapport à ceux de quatre ans, augmentent les énoncés d'orientation dans le début de leur histoire.

2.6 Autour de sept ans

Seuls Applebee (1978) et Haslett (1986) apportent des informations pour préciser les caractéristiques du discours narratif des enfants de sept ans. Le sixième stade de Applebee est le véritable stade narratif. Il y a alors un thème central, une intrigue, et les qualités des personnages sont définies. L'action est motivée par les qualités des personnages.

Pour Haslett (1986), les enfants de six et sept ans utilisent plus d'actions pour résoudre le problème des protagonistes de l'histoire, il y a davantage de complications, ils ajoutent plus de structures évaluatives et d'énoncés d'orientation que les enfants de quatre et cinq ans. Haslett n'observe pas de différences pour les autres catégories de l'histoire, à savoir, l'utilisation des appendices et des résolutions.

2.7 Autour de huit ans

Le cinquième stade de Sutton-Smith (1975) est celui de la réversibilité des structures de l'action. Il apparaît autour de huit et neuf ans. La séquence des actions se modifie par l'ajout de séquences parallèles subordonnées les unes aux autres. On observe alors l'apparition de séquences simultanées, marquées par le recours à des expressions comme «pendant que». L'enfant peut alors conserver une action en mémoire et développer une action secondaire et retourner ensuite à l'action principale. Son récit peut être bidimensionnel.

McKeough (1984) découvre qu'à huit ans les enfants produisent une séquence d'événements centrée sur un problème, un but ou un désir. McKeough (1987) observe qu'à cet âge, la complexification des événements et des épisodes apporte des changements significatifs au récit. Il s'agit de changements qui sont davantage quantitatifs que qualitatifs.

Klecan-Aker et Lopez (1985) étudient les différences entre les histoires des élèves de première et troisième années. En faisant une analyse par unités grammaticales, ils trouvent une différence significative de la longueur des phrases entre les élèves de première et de troisième années. De plus, Klecan-Aker et Lopez notent que les sujets plus jeunes ont plus de difficulté à utiliser les référents de manière appropriée et cohérente.

2.8 Autour de neuf ans

Seuls Peterson et McCabe (1983) incluent les enfants de neuf ans dans leur échantillonnage. Cependant leurs objectifs de recherche sont davantage

reliés à la méthodologie d'analyse du discours narratif qu'à l'étude des particularités développementales des enfants étudiés.

Les autres chercheurs ont étudié les enfants de huit ans ou de dix ans, mais aucun ne semble s'être arrêté spécifiquement aux particularités des enfants de neuf ans. Pourtant, on peut penser qu'il existe des caractéristiques propres à cet âge puisque tous les chercheurs s'entendent sur le continuum de développement. Une étude par âge plutôt que par stades pourrait combler cette lacune comme le soulignent les néo-piagétien.

2.9 Autour de dix ans

McKeough (1987) note une expansion de la structure de l'histoire qui se manifeste par l'ajout de séquences d'événements, d'épisodes. Nous ne relevons pas de recherche portant sur le développement du discours narratif des enfants au-delà de l'âge de dix ans.

Après avoir exposé le développement du discours narratif par âge, il importe de voir comment chacune des caractéristiques macrodiscursives et microdiscursives, présentées au début de cet article, évolue avec la maturation de l'enfant.

3. Méthodologie

La cueillette de données a été faite dans une école des Hautes Laurentides, l'école Sainte-Croix de L'Annonciation. Cette école, située à 150 kilomètres au nord-ouest de Montréal, est retenue parce que sa clientèle est unilingue francophone et que les facteurs socio-économiques qui la caractérisent se comparent à la moyenne de l'ensemble du Québec.

Un nombre de 10 sujets par catégorie d'âge, choisis au hasard, pour un total de 60 sujets représente les élèves sans difficultés d'apprentissage. Le tableau 1 présente la répartition de l'échantillon et la moyenne d'âge des sujets calculée en mois.

Tableau 1
Répartition de l'échantillon et moyenne d'âge des sujets

DEGRÉ	NOMBRE	MOYENNE D'ÂGE
maternelle	10	74,2 mois
1 ^{re}	10	87 mois
2 ^e	10	99,1 mois
3 ^e	10	107 mois
4 ^e	10	122,8 mois
5 ^e	10	134,4 mois
TOTAL	60	

Dans la sélection de l'échantillonnage, nous ne faisons pas de sous-groupes en fonction du sexe des élèves. Nous nous en tenons au hasard par groupe d'âge parce que, d'après les recherches antérieures, il ne semble pas y avoir de différence liée au sexe dans le développement du discours narratif.

Dans un premier temps, nous donnons la consigne à toute une classe d'élèves en leur disant que seulement quelques-uns d'entre eux ont été choisis au hasard. Ensuite, ils sont vus individuellement en dehors de la classe et on procède à l'enregistrement de leur histoire.

La consigne de groupe consiste d'abord à se présenter, à rappeler aux enfants ce qu'est une histoire et à leur expliquer le but de l'activité, c'est-à-dire d'inventer une histoire.

Afin de pouvoir consigner et analyser le maximum de données, nous enregistrons les enfants sur magnétoscope. Un enregistrement sur magnétophone est utilisé pour la transcription des corpus par une assistante de recherche. La chercheuse utilise la bande magnétoscopique pour corroborer les transcriptions.

4. Résultats et analyse

4.1 Développement des aspects macrodiscursifs

Nous rappelons que les aspects macrodiscursifs du discours narratif sont les suivants: la longueur de l'histoire, la quantité et la qualité des informations,

la formulation et l'organisation de la pensée, la fluidité verbale et la thématization.

L'analyse macrodiscursive fait appel à la méthodologie quantitative pour évaluer la longueur de l'histoire et la quantité d'informations. Une analyse catégorielle permet d'étudier la thématization.

4.1.1 *Longueur de l'histoire*

Tout d'abord, les histoires sont divisées en propositions. Une proposition est une unité cognitive et syntaxique qui exprime une idée et qui en elle-même peut constituer une phrase simple ou qui peut être une partie d'une phrase complexe. Une proposition est généralement composée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal. Cependant, une proposition peut ne pas contenir de verbe lorsqu'un groupe de mots exprime une idée dans le contexte de la situation de communication. Par exemple, imaginons une histoire où on retrouve le dialogue suivant: «Qui a apporté la potion magique? Le bleu, répond la fée. Le lutin bleu se mit aussitôt à rougir, etc.» Dans cette histoire, *le bleu* peut être considéré comme une proposition parce que cette expression signifie une phrase complète. Dans ce cas-ci, *le bleu* veut dire «c'est le lutin bleu». La longueur de l'histoire est calculée par le nombre de propositions qui la composent. Généralement, les auteurs Kemper (1984), Klecan-Aker et Lopez (1985) et Peterson et McCabe (1983) s'entendent pour dire que la longueur et le nombre de thèmes abordés croissent avec l'âge. Dans un premier temps, nous examinons la longueur moyenne de l'histoire en fonction de l'âge en compilant le nombre moyen de propositions dans les 60 histoires. Ensuite, nous analysons la qualité générale de l'histoire en fonction de sa longueur. Le tableau 2 présente le nombre moyen de propositions par histoire en fonction du degré scolaire.

Tableau 2
Nombre moyen de propositions par histoire

DEGRÉ	NOMBRE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
maternelle	10	12	7,4
1 ^{re}	10	9,2	4,7
2 ^e	10	18	13,5
3 ^e	10	25	11,0
4 ^e	10	29	27,7
5 ^e	10	32	15,4

Dans le tableau 2, on observe une tendance à l'augmentation de la longueur de l'histoire avec le degré scolaire, ce qui confirme les recherches antérieures de Kemper (1984), Klecan-Aker et Lopez (1985) et Peterson et McCabe (1983). De plus, on observe une tendance à augmenter l'écart-type en fonction du niveau scolaire. Cette augmentation de l'écart-type montre que plus les élèves sont scolarisés, plus la longueur de leurs histoires varie. L'analyse de la variance du nombre de propositions, en fonction du degré scolaire nous montre que le niveau scolaire est très hautement significatif $F[(5,97)= 6,229$ $p<0,000]$.

Cependant, cette manière de voir les histoires en fonction de leur longueur n'est pas nécessairement garante de leur qualité et d'une plus grande maturité. Pour nous, la qualité de l'histoire repose sur la présence d'intrigue, la complexification de l'action et la résolution de problème. En effet, nous avons pu observer de très longues histoires tout à fait incohérentes et de très courtes très bien organisées.

Il existe une corrélation très hautement significative ($r = 0,62$ 107 ddl et $p<0,000$) entre le nombre de propositions totales et le nombre d'épisodes complets. Il va de soi que plus l'élève fait de propositions, plus il a de chances de faire des épisodes complets. Il y a aussi une corrélation très hautement significative ($r = 0,72$ 107 ddl et $p<0,000$) avec le nombre de liens temporels entre les épisodes et le nombre d'épisodes. Il découle de la constatation précédente que plus l'élève fait des épisodes, plus il existe de liens entre les épisodes. Mais il semble que ce soit davantage des liens temporels que des liens de causalité qui sont reliés au nombre de propositions. Car même si la corrélation existe ($p<0,001$ 107 ddl) entre le nombre de propositions et le nombre de liens de causalité, cette corrélation n'est que de 0,30. Alors que la corrélation ($r = 0,71$ 107 ddl et $p<0,000$) entre le nombre de propositions et le nombre de propositions causales dans l'ensemble de l'histoire est beaucoup plus forte.

Il existe aussi une corrélation très hautement significative entre le nombre de propositions dans l'histoire et l'utilisation des différents éléments de cohésion: pour les pronoms personnels ($r = 0,85$ 107 ddl et $p<0,000$); pour le nombre d'adjectifs possessifs utilisés ($r = 0,63$ 107 ddl et $p<0,000$); pour les articles définis ($r = 0,68$ 107 ddl et $p<0,000$); et finalement pour les articles indéfinis ($r = 0,73$ 107 ddl et $p<0,000$).

En conclusion, même si la longueur de l'histoire paraît augmenter avec l'âge, on ne peut interpréter une longue histoire comme un signe de maturité. La qualité des épisodes de l'histoire témoigne davantage de cette maturité.

4.1.2 *Quantité et qualité des informations*

La quantité et la qualité des informations rejoignent l'analyse par épisodes de Stein & Glenn (1979) et l'analyse par points forts de Labov & Waletzky (1967). En effet, les informations se retrouvent surtout dans les présentations mineures qui peuvent apparaître un peu partout dans l'histoire. L'information peut aussi se retrouver dans les énoncés d'orientation. Comme nous ne retenons pas l'analyse par points forts, l'analyse de l'information se fait uniquement dans les énoncés de présentation. Nous tentons de voir si le nombre d'énoncés de présentation influence la qualité de l'information donnée à l'interlocuteur.

Pour Kemper (1984) la maîtrise du récit se traduit par la précision des informations qu'on y trouve. En effet, pour elle, il y a un accroissement graduel de la complexité des personnages, des rôles, des thèmes et des symboles dans les histoires lues, vues ou entendues qui s'intègrent petit à petit aux histoires de l'enfant. Peterson et McCabe (1983) constatent une augmentation de la précision des informations contenues dans les histoires en relation avec l'âge des enfants.

Dans un premier temps, nous étudions le nombre de propositions de présentation dans les histoires, car ces propositions donnent à l'interlocuteur les informations concernant les intentions des personnages et le contexte de l'histoire. Ensuite, nous examinons de plus près la composition de ces propositions de présentation.

Le tableau 3 présente le nombre moyen de propositions de présentation par histoire en fonction du degré scolaire.

Tableau 3
Nombre moyen de propositions de présentation par histoire

DEGRÉ	NOMBRE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
maternelle	10	3,2	2,6
1 ^{re}	10	3,3	2,3
2 ^e	10	4,5	2,5
3 ^e	10	7,6	4,2
4 ^e	10	6,8	6,4
5 ^e	10	6,6	5,5

Le tableau 3 ne nous montre pas de véritable progression en fonction de l'âge et les écarts-types sont beaucoup trop grands pour qu'on puisse attribuer une valeur significative à la moyenne. Par ailleurs, en mettant en veilleuse la deuxième année, on peut observer que deux groupes se dessinent. En effet, les élèves de maternelle et de première année ont une moyenne de 3,2 et de 3,3, ce qui les distingue des élèves de troisième, quatrième et cinquième qui ont une moyenne de 7,6, 6,8 et 6,6.

Une analyse qualitative des énoncés de présentation permet de mieux comprendre comment les élèves utilisent les énoncés de présentation. Le nombre d'énoncés de présentation ne nous apparaît pas garant de la qualité des informations et encore moins de la qualité de l'histoire. À plusieurs reprises nous avons pu observer plusieurs énoncés de présentation sans pour autant que l'histoire soit bien structurée. Le nombre d'énoncés de présentation témoigne, dans certains cas, d'un tâtonnement au début de l'histoire, d'une difficulté à orienter l'histoire vers un but dirigé.

En conclusion, il ne semble pas que le nombre d'énoncés de présentation soit lié à la qualité de l'information contenue dans l'histoire.

4.2 Analyse microdiscursive

L'analyse microdiscursive porte sur l'analyse par épisodes où, non seulement nous analysons la structure épisodique en regard du fait que les épisodes sont complets ou incomplets et des liens entre les épisodes, mais où, en plus, nous analysons chacune des catégories qui composent les épisodes. L'analyse microdiscursive porte aussi sur la cohésion linguistique; deux aspects sont étudiés: la cohésion référentielle et les connecteurs utilisés entre les propositions.

Avant d'aborder les aspects microdiscursifs, rappelons que ces derniers sont les suivants: la différenciation des composantes de l'histoire, le développement des épisodes, le développement des points forts de l'histoire et la cohésion linguistique.

4.2.1 Développement des épisodes

L'analyse par épisodes ou grammaire interne de l'histoire de Stein & Glenn (1979) est reprise ici à la figure 1:

Figure 1
Catégories de la grammaire interne de l'histoire

CATÉGORIE	DÉFINITION
1. Présentation	Information concernant la description des personnages et le contexte de l'histoire
2. Événement initiateur	Événements qui influencent le caractère de l'action
3. Réponse	Réaction à l'événement initiateur
4. Plan	Stratégie pour parvenir à un but
5. Action	Action qui permet d'atteindre le but
6. Conséquence directe	Succès ou échec pour parvenir au but
7. Réaction	Pensées ou sentiments par rapport aux conséquences directes

Pour faire cette analyse, il s'agit, dans un premier temps, de diviser l'histoire en propositions et de voir dans quelle partie de l'histoire se situe chaque proposition.

Le choix du découpage par propositions découle du choix de l'analyse par la grammaire interne de l'histoire. En effet, pour pouvoir appliquer l'analyse par la grammaire interne, il faut préalablement découper l'histoire en propositions. De plus ce découpage devient fort utile ensuite pour l'étude de la cohésion référentielle selon Halliday & Hasan (1976).

Les catégories de l'histoire permettent de définir un épisode. Stein et Glenn (1979) définissent un épisode comme une séquence d'événements qui peut inclure jusqu'à sept catégories de l'histoire dans un ordre spécifique. Un épisode complet comprend un but, une orientation dirigée vers ce but et des conséquences directes qui indiquent le succès ou l'échec dans l'atteinte du but. Un épisode est incomplet quand une ou plusieurs de ces composantes sont omises.

McKeough (1984) rapporte que la structure de l'histoire varie à l'âge de quatre, six et huit ans et que d'autres développements apparaissent à l'âge de dix ans. À l'âge de quatre ans, les enfants sont capables de générer des liens temporels et de causalité et peuvent les combiner pour former des épisodes. Cependant, Peterson et McCabe (1983) constatent que la production d'épisodes complets est rare avant l'âge de six ans. Par contre, elle devient fréquente après cet âge.

Dans un premier temps, nous observons comment les élèves utilisent les épisodes complets et incomplets. Pour qu'un épisode soit complet, il faut qu'il

y ait au moins un événement initiateur, une action et une conséquence. Le tableau 4 nous montre la moyenne d'épisodes complets et incomplets utilisés par chacun des groupes.

Tableau 4
Moyenne des épisodes complets et incomplets utilisés

DEGRÉ	COMPLETS	INCOMPLETS
maternelle	0,5	0,5
1 ^{re}	0,3	0,9
2 ^e	1,1	0,7
3 ^e	1,0	1,0
4 ^e	1,8	0,4
5 ^e	1,9	0,5

Le tableau 4 nous montre des différences entre les élèves en fonction du niveau scolaire. Les épisodes complets augmentent avec le degré scolaire [$F(5,97)=5,383$ et $p<.000$] tandis que les incomplets ne montrent pas de différence significative. Le nombre d'épisodes complets apparaît comme un facteur de maturité. On peut donc conclure que le nombre d'épisodes complets augmente avec le degré scolaire.

Après avoir analysé la structure épisodique des récits des élèves, il convient d'examiner les liens qui unissent les épisodes.

4.2.2 Liens entre les épisodes

Roth et Spekman (1986) divisent en quatre types les relations que l'on peut retrouver entre les épisodes. Ces parties sont les suivantes: 1) les relations «and» simultanées, 2) les relations «than» successives, 3) les relations causales, 4) les relations «embedded», soit d'enchâssement entre les épisodes. Roth et Spekman constatent que les enchâssements entre les épisodes apparaissent seulement chez les élèves âgés de plus de 12 ans.

Les liens étudiés entre les épisodes sont les liens temporels de simultanéité et de succession, les liens de causalité et les liens d'enchâssement. Parmi tous les corpus étudiés, nous n'avons observé qu'un seul lien de simultanéité produit par une élève de cinquième année sans difficultés d'apprentissage. Les liens d'enchâssement apparaissent à un âge plus avancé que celui de la clientèle étudiée et nous n'en avons pas observé dans nos corpus. C'est pourquoi

nous présentons seulement les liens temporels de succession et les liens de causalité. Le tableau 5 présente le nombre moyen de chacun des types de liens pour les groupes étudiés.

Tableau 5
Nombre moyen de liens de temporalité et de causalité

DEGRÉ	TEMPORALITÉ	CAUSALITÉ
maternelle	0,1	0,0
1 ^{re}	0,1	0,0
2 ^e	0,6	0,2
3 ^e	0,6	0,4
4 ^e	0,6	0,5
5 ^e	1,1	0,6

Nous examinons d'abord les liens de temporalité et ensuite ceux de causalité.

L'analyse de la variance du nombre de liens temporels montre un effet significatif du degré scolaire: $[F(5,97)=2.654 \text{ et } p<.027]$. Cependant, même si les résultats sont statistiquement significatifs, le profil de développement est trop hétérogène pour qu'il soit possible de dégager des conclusions. Nous ne pouvons que constater une différence pour les groupes de maternelle et de première année par rapport aux autres groupes. Pour ce qui est des liens de causalité, ils apparaissent en deuxième année et augmentent avec le degré scolaire. Ces données sont confirmées par l'analyse de la variance, qui montre une différence significative: $[F(5,97)=2,866 \text{ } p<0,019]$. En bref, les liens temporels ne sont pas significatifs en fonction de l'âge tandis que les liens de causalité le sont et de plus, apparaissent seulement en deuxième année.

4.2.3 Catégories de l'histoire

Mandler et Johnson (1977) se penchent sur la manière de redire une histoire après l'adulte. Ils observent que toutes les parties d'une histoire ne sont pas rendues également. Les élèves de niveau primaire portent davantage leur attention sur la mise en place des personnages et des actions et les conséquences, mais rapportent peu de détails sur les protagonistes internes reliés aux réactions et aux buts. Les réponses à l'événement initiateur sont les dernières structures à se développer chez les enfants.

Afin de voir comment les élèves construisent leurs histoires, les catégories de Stein & Glenn (1979) ont été identifiées dans chacune des histoires. Nous avons relevé pour chaque élève le nombre moyen de propositions dans chacune des catégories. C'est ce que nous montre le tableau 6 en prenant la moyenne dans chaque catégorie pour chacun des groupes.

Tableau 6
Nombre moyen de propositions dans les catégories de l'histoire

DEGRÉ	PRÉS.	ÉV.INIT.	RÉPONSE	PLAN	ACTION	CONS.	RÉACTION
maternelle	3,2	2,3	1,4	1,3	1,6	2,2	0,5
1 ^{re}	3,3	1,4	1,2	0,1	0,5	1,8	0,7
2 ^e	4,5	3,3	2,4	1,0	3,3	2,8	0,8
3 ^e	7,6	3,2	4,1	1,8	3,0	2,9	1,4
4 ^e	6,8	3,5	4,4	3,4	3,9	4,6	1,3
5 ^e	6,6	4,8	3,8	2,5	4,8	4,8	4,3

Dans l'analyse par épisodes, voyons maintenant le développement de chacune des parties de l'histoire qui sont : 1) la présentation, 2) l'événement initiateur, 3) la réponse à l'événement initiateur, 4) le plan, 5) l'action, 6) la conséquence directe et, finalement, 7) la réaction.

4.2.3.1 Présentation

Peterson et McCabe (1983) observent que cette catégorie est généralement présente à tous les âges étudiés, soit de trois ans et demi à neuf ans et demi. Ces chercheurs rapportent que les enfants de quatre-cinq ans produisent une orientation uniforme dans chaque partie de leur histoire tandis que ceux de six ans augmentent le groupe d'informations d'orientation au début de leur histoire.

L'étude des propositions de présentation a été présentée dans la partie traitant de la quantité et de la qualité des informations. Les propositions de présentation représentent la catégorie la plus volumineuse dans toutes les histoires indépendamment du niveau scolaire. Le nombre de propositions de présentation n'est pas garant de la qualité de l'histoire, mais peut être la manifestation des nombreux faux départs qui témoignent de la difficulté d'un élève à organiser sa pensée pour parvenir à un but.

4.2.3.2 Événement initiateur

La seconde catégorie porte sur l'événement initiateur dans l'histoire. Peterson et McCabe remarquent que l'événement initiateur est moins central; il est fréquemment omis chez les enfants de trois ans et demi à neuf ans et demi.

Nous observons des différences en fonction du degré scolaire qui se manifestent par une augmentation du nombre de propositions reliées à l'événement initiateur. Ces observations sont confirmées par une analyse de variance: $[F(5,97) = 4,046 \text{ et } p < .002]$.

4.2.3.3 Réponse à l'événement initiateur

La catégorie suivante, c'est la réponse à l'événement initiateur. Peterson et McCabe constatent que les réponses sont moins centrales dans les histoires des enfants étudiés.

Une analyse de la variance du nombre de propositions de réponses à l'événement initiateur en fonction du degré scolaire montre que celle-ci est hautement significative: $[F(5,97) = 4,825 \text{ } p < 0,001]$. De plus, la probabilité en fonction du niveau scolaire qu'un élève omette les propositions de réponse à l'événement initiateur est très significative: ($\chi^2 = 22,92630$, 5ddl, $p < 0,0035$). Autrement dit, les élèves plus jeunes omettent davantage les propositions de réponses à l'événement initiateur. En bref, le nombre de propositions reliées à l'événement initiateur augmente avec le degré scolaire de même que la probabilité d'occurrence de ce type de propositions.

4.2.3.4 Plan

La présence des propositions de plan témoigne généralement d'une plus grande qualité de l'histoire. Les stratégies pour parvenir à un but ne sont pas toujours présentes dans les histoires étudiées par Peterson et McCabe. Nous observons que l'analyse de la variance en fonction de l'âge est peu significative: $[F(5,97) = 2,462 \text{ et } p < 0,038]$. Par contre, si on reprend l'analyse en faisant deux catégories, soit ceux qui omettent les propositions de plan et ceux qui en font et qu'on calcule un χ^2 , on obtient alors un lien hautement significatif en fonction de l'âge: ($\chi^2 = 21,25026$, 5ddl et $p < 0,00073$).

En général, les propositions de plan précisent des informations pour l'interlocuteur et ajoutent à la satisfaction de son besoin d'information. La présence de propositions de plan témoigne de la maturité des élèves.

4.2.3.5 Action

Peterson et McCabe observent que, pour les enfants plus vieux (9,5 ans), les actions font toujours partie de l'histoire et viennent expliciter les buts. Les jeunes enfants (3,5 ans), quant à eux, omettent les actions même s'ils recourent à un événement initiateur. Par ailleurs, Peterson et McCabe (1983) n'observent pas de changement important de la complexification de l'action en fonction de l'âge des sujets étudiés, soit de trois ans et demi à neuf ans et demi.

Dans notre étude, l'analyse de la variance du nombre de propositions d'action en fonction du niveau scolaire est hautement significative: $[F(5,97)=4,541, p<0,001]$. De plus, une étude du lien entre le fait que les élèves omettent ou non la catégorie action dans leur histoire est très hautement significative ($\chi^2=22,45754, 5 \text{ ddl}$ et $p<0,00043$) et augmente en fonction du degré scolaire.

On peut donc en conclure que les actions jouent un rôle important dans la qualité de l'histoire principalement en termes de qualité d'informations apportées à l'interlocuteur et d'adaptation aux connaissances de l'interlocuteur pour faciliter sa compréhension. Le nombre de propositions d'action de même que leur présence témoignent de la maturité des élèves.

4.2.3.6 Conséquence

Peterson et McCabe observent que généralement les conséquences sont présentes dans toutes les histoires. McKeough (1987) montre que les enfants de quatre ans génèrent plusieurs événements en rapport avec un problème, mais ne parviennent pas à le résoudre. À six ans, la résolution de problème est présente et l'histoire apparaît différente. Les changements dans la structure narrative entre six et dix ans sont moins prononcés. Peterson et McCabe (1983) trouvent que la résolution est un élément qui permet de discriminer les enfants plus vieux des plus jeunes.

Dans notre étude, l'analyse de la variance du nombre de propositions de conséquences est hautement significative en fonction du degré scolaire $[F(5,97)=4,456 \text{ et } p<0,001]$.

4.2.3.7 Réaction

Les enfants étudiés par Peterson et McCabe produisent très peu de réactions, moins que tous les autres types d'informations. Nous observons que l'analyse de variance montre un effet très hautement significatif de la

scolarité: $[F(5,97)=5,154 \text{ et } p<0,000]$ quant à l'augmentation du nombre de propositions de réaction.

Pour résumer les résultats concernant l'acquisition des catégories, on peut dire que le nombre de propositions de présentation augmente avec le degré scolaire sans influencer la qualité de l'histoire; les propositions reliées à l'événement initiateur augmentent aussi; les réponses à l'événement initiateur augmentent également de même que leur probabilité d'occurrence; il en est de même des propositions de plan et d'action; les propositions de conséquence et de réaction sont plus nombreuses à mesure que les élèves vieillissent.

On peut donc conclure que, pour toutes les catégories de l'histoire, il y a une augmentation du nombre de propositions en fonction de la maturité des élèves.

4.2.4 Cohésion linguistique

La cohésion d'une histoire se manifeste par les indices linguistiques qui marquent les liens entre les phrases et les parties du discours. Il existe quatre types de cohésion référentielle, selon Halliday & Hasan (1976). D'abord, la catégorie personnelle réfère aux pronoms personnels; deuxièmement, se retrouvent les articles tels que les articles définis; troisièmement, la catégorie démonstrative comprend les adjectifs et pronoms démonstratifs et quatrièmement, la catégorie comparative porte sur l'utilisation des mots de comparaison.

4.2.4.1 Analyse des référents

Il est important de voir si les référents sont immédiats ou non immédiats. Un référent immédiat réfère à la proposition impliquée ou à la proposition qui précède. Tandis qu'un référent non immédiat réfère à une proposition antérieure dans l'histoire. La référence non immédiate est plus sophistiquée que l'immédiate et Roth (1990) observe que les élèves en difficulté l'utilisent moins.

Au départ, pour étudier la cohésion référentielle, nous nous sommes basée sur la grille de Roth (1990). Cette grille est inspirée des travaux de Halliday & Hasan (1976). Nous avons ajouté à cette grille tous les éléments de cohésion manqués par les élèves observés. En plus des pronoms personnels, nous avons ajouté les pronoms relatifs et les pronoms indéfinis. En plus des articles définis, nous avons examiné les articles indéfinis et contractés. Cependant, nous avons ignoré les adjectifs et pronoms démonstratifs parce que ces derniers n'étaient jamais mal utilisés. Par contre, nous avons observé l'utilisation des adjectifs possessifs. Finalement, la dernière catégorie d'observation de Halliday

& Hasan (1976) porte sur les mots de comparaison: ces derniers sont reportés dans l'analyse des connecteurs basée sur la grille de Lundquist (1983). Nous n'avons pas retenu les catégories de cohésion définies par Fayol & Schneuwly (1986) malgré leur intérêt puisque ces dernières portent sur l'analyse de productions écrites et que ces auteurs précisent l'effet de la relecture et de la révision du texte dans la correction des ambiguïtés référentielles.

Les référents utilisés sont les suivants: pronom personnel, adjectif possessif, articles défini et indéfini, pronom relatif, article contracté, pronom indéfini.

Tableau 7
Nombre moyen de référents utilisés

DEGRÉ	PR.PERS.	ADJ.POSS.	ART.DÉF.	ART.IND.	PRO.REL.	ART.CONT.	PRON.IND.
maternelle	7,3	1	4,3	2,6	1,1	0,6	0,5
1 ^{re}	7,2	1,2	3,2	1,3	0,3	0,6	0,5
2 ^e	13	2	5,1	4,3	1,4	1,1	1,4
3 ^e	19	2,8	6	4,5	1,2	1,4	1,3
4 ^e	21	2,6	9,1	6,3	1,3	0,9	0,9
5 ^e	22	5,8	8,6	5,7	1,7	0,7	0,8

Le tableau 7 nous montre l'utilisation des différents types de référents selon le niveau scolaire. Les pronoms personnels sont, de loin, les référents les plus utilisés.

Un examen de l'utilisation de chacun des référents en regard de la proximité de l'objet référé, de l'exactitude de la référence et du degré scolaire permet de mieux comprendre la cohésion référentielle.

4.2.4.1.1 *Utilisation des pronoms*

Klecan-Aker et Lopez (1985) décrivent l'utilisation des pronoms de référence comme une habileté critique dans la cohérence du discours narratif. Liles (1987) montre que les enfants de six ans réservent la pronominalisation pour le début de leur action et exclusivement pour les sujets thématiques et les personnages principaux de leur histoire.

4.2.4.1.2 Pronoms personnels

Il y a une augmentation du nombre de pronoms personnels utilisés en fonction du degré scolaire. Cette augmentation est confirmée par l'analyse de variance très hautement significative [$F(5,97)=6,079$ et $p<0,000$].

La référence est immédiate quand l'objet référé se retrouve à l'intérieur de la proposition ou dans celle qui précède le pronom personnel. Le tableau 8 présente la fréquence d'utilisation des pronoms personnels en fonction de leur proximité, et du fait qu'ils sont utilisés de manière correcte ou ambiguë.

Tableau 8
Utilisation moyenne des pronoms personnels en fonction
de leur proximité et de leur exactitude

DEGRÉ	IMM.CORRECT	NON IMM.CORRECT	IMM.AMBIGU	NON IMM.AMB.
maternelle	7,3	2,7	4,5	0
1 ^{re}	2	5,2	0	0
2 ^e	3,3	8,7	0	0,5
3 ^e	2	16	0,1	0,8
4 ^e	4,1	17	0	0,2
5 ^e	3,4	16	0	1,9

En examinant l'utilisation de la référence non immédiate, on observe qu'il existe une augmentation très hautement significative [$F(5,97)=4,895$ et $p<0,000$] du nombre de références non immédiates correctes en fonction du degré scolaire. L'utilisation des pronoms est ambiguë lorsque le référé peut être multiple dans une histoire. Par exemple, si on présente deux personnages masculins et qu'on utilise le pronom, «il» en référence à un des deux personnages, on dit qu'il s'agit de référence ambiguë. En examinant les données du tableau 8, on observe que l'utilisation non immédiate est davantage source d'ambiguïté. Par ailleurs, l'analyse de la variance ne montre pas de différence significative en fonction de l'âge.

4.2.4.1.3 Adjectifs possessifs

Il y a une augmentation du nombre d'adjectifs possessifs utilisés en fonction du degré scolaire. L'analyse de variance très significative [$F(5,97)=4,823$ et $p<0,001$] confirme cette augmentation en fonction du degré scolaire.

Après les pronoms personnels et les articles définis et indéfinis, l'adjectif possessif est le quatrième référent le plus utilisé. On comprend donc qu'il est de plus en plus utilisé à mesure que le degré scolaire augmente. Cette augmentation du nombre d'adjectifs possessifs apparaît beaucoup plus marquée entre la quatrième et la cinquième années scolaires comme on peut le remarquer au tableau 7. Il nous est difficile d'expliquer cette augmentation.

4.2.4.1.4 Articles définis

L'analyse de variance montre que le degré scolaire est très significatif, [$F(5,97)=3,241$ et $p<0,009$] dans l'utilisation des articles indéfinis. Le nombre d'articles définis augmente avec l'âge. Les articles définis sont, après les pronoms personnels, les référents le plus utilisés dans les récits étudiés.

4.2.4.1.5 Articles indéfinis

Après les pronoms personnels et les articles définis, les articles indéfinis sont les référents les plus utilisés par la clientèle étudiée. L'analyse de variance nous montre une probabilité très significative d'augmentation du nombre d'articles indéfinis en fonction du degré scolaire [$F(5,97)=3,617$ et $p<0,005$].

4.2.4.1.6 Pronoms relatifs

Les pronoms relatifs apparaissent au cinquième rang parmi les référents quant à leur utilisation par la clientèle étudiée. Ils sont donc plus rares que les pronoms personnels, les articles définis, les articles indéfinis et les adjectifs possessifs. L'analyse de variance ne nous montre pas de différence significative pour l'utilisation des pronoms relatifs en fonction du degré scolaire.

Tous les sujets utilisent correctement les pronoms relatifs. La majorité des pronoms relatifs sont utilisés de manière immédiate, ils peuvent occasionnellement (5% des cas) être utilisés de manière non immédiate. Dans ce cas, il n'y a pas de différence significative en regard du degré scolaire.

4.2.4.1.7 Articles contractés

L'article contracté s'emploie généralement devant les noms d'objets qui ne se comptent pas. Il vient de la contraction des mots : *de le*, *de la*, *à le*, *à la*, *de les*, *à les*. Il sert à indiquer le genre et le nombre des noms qu'il précède.

Les articles contractés sont les référents les moins utilisés par la clientèle étudiée. Les résultats présentés au tableau 7 montrent une augmentation du nombre d'articles contractés jusqu'en troisième année et ensuite, une diminution de ce nombre. La faible utilisation des articles contractés explique l'absence de différence significative en fonction du degré scolaire.

4.2.4.1.8 Pronoms indéfinis

Les pronoms indéfinis désignent un objet de manière indéterminée. Ils peuvent avoir des valeurs sémantiques diverses. Dans les récits étudiés, nous avons observé peu de pronoms indéfinis. Avec les articles contractés, ce sont les référents les moins utilisés.

Les résultats montrent une utilisation maximale en deuxième année et ensuite une diminution du nombre de pronoms indéfinis; l'analyse de variance ne montre aucune différence significative en fonction du degré scolaire. Le faible degré d'utilisation des pronoms indéfinis explique ce résultat non significatif de l'analyse de la variance.

En bref, on peut conclure que: 1) Les pronoms personnels non immédiats sont les référents les plus utilisés. Le nombre de pronoms personnels utilisés augmente avec le degré scolaire. 2) Le nombre d'adjectifs possessifs augmente avec le degré scolaire. Les adjectifs possessifs sont utilisés correctement et immédiatement à côté de l'objet auquel référence est faite par tous les élèves. 3) Le nombre d'articles définis augmente de la première à la quatrième année. Tous les élèves utilisent les articles définis en position immédiate et correcte. 4) Le nombre d'articles indéfinis utilisés en maternelle et en première année est différent de celui utilisé aux autres degrés scolaires. Les articles indéfinis sont utilisés en position immédiate et correcte. 5) Il n'y a pas de différence significative dans l'utilisation des pronoms relatifs, en fonction du niveau scolaire. Les pronoms relatifs sont correctement utilisés en position immédiate par tous les élèves. 6) Il n'y a pas de différence significative dans l'utilisation des articles contractés en fonction de la scolarité. Les articles contractés sont correctement utilisés, par tous les élèves, en position immédiate. 7) Il n'y a pas de différence significative dans l'utilisation des pronoms indéfinis en fonction du degré scolaire. Les pronoms indéfinis sont correctement utilisés en position non immédiate par tous les élèves.

4.2.4.2 Analyse des connecteurs

Les connecteurs utilisés ont été relevés et compilés avec la grille de Lundquist (1983). À cette grille, nous avons ajouté la catégorie du conditionnel pour témoigner de l'utilisation du mot «si», rencontré à quelques reprises dans les histoires, mais qui ne pouvait être compilé dans une autre catégorie.

Dans l'ensemble, il existe une augmentation du nombre de connecteurs utilisés en fonction du degré scolaire. L'analyse de variance montre une différence très significative en fonction du degré scolaire pour les connecteurs causatifs, [$F(5,97)=3,307$ et $p<0,008$] et significative pour les connecteurs temporels, [$F(5,97)=2,674$ et $p<0,026$].

L'examen des récits des enfants nous montre que les connecteurs temporels les plus utilisés sont: «pis, pis là» et moins souvent: «pis après». Quant aux connecteurs explicatifs, c'est «fait que» qui se classe au premier rang. Dans l'ensemble, les autres connecteurs sont utilisés de manière presque marginale.

Les conclusions qui se dégagent de l'analyse des connecteurs sont les suivantes: 1) Il y a une augmentation graduelle du nombre de connecteurs utilisés à mesure que le niveau scolaire augmente. 2) Les connecteurs les plus utilisés, par tous les élèves, sont les connecteurs temporels, explicatifs et causatifs.

4.2.5 Développement du langage figuré

Gardner et Winner (1979) commentent l'utilisation des métaphores dès l'âge de trois ans. Ces expressions métaphoriques sont généralement créatives. Les enfants comparent alors les caractéristiques physiques de deux objets. À l'âge scolaire, vers six et sept ans, la créativité semble diminuer pour ne revenir qu'à l'adolescence. Par contre, même si les enfants utilisent certaines métaphores, il semble que la compréhension des métaphores apparaisse autour de l'âge de dix ans, selon Winner & al. (1976). Cela s'explique en partie par le type limité des métaphores utilisées par les jeunes enfants, qui sont des métaphores basées sur l'apparence physique d'un objet. Le développement des autres aspects du langage figuré, particulièrement dans la langue orale, expressions idiomatiques, paraphrases et proverbes, ne semble pas avoir fait l'objet de recherches spécifiques.

L'analyse du langage figuré se veut une analyse de contenu. Cette analyse doit nous permettre d'étudier le langage figuré utilisé par les élèves. La première tâche consiste à relever les métaphores produites par les enfants dans leurs

histoires. Ensuite, il y a lieu de voir l'incidence de la production des métaphores en fonction de l'âge des sujets et du type de clientèle. Compte tenu du nombre de métaphores recensées, il est possible de faire l'analyse des métaphores produites en examinant le type de comparaisons selon qu'elles portent sur des caractéristiques physiques ou sur des caractéristiques psychologiques. Nous faisons de même pour les expressions idiomatiques, les paraphrases et les proverbes.

Une expression idiomatique est une expression propre à une langue ou à une communauté. Nous avons relevé seulement trois expressions idiomatiques parmi tous les récits analysés. Nous les citons ici:

1. Alexis, 10 ans 5 mois, 4^e année, sans difficultés d'apprentissage: mon bicycle a tombé, la roue a m'a tombé dans le dos, pis moi j'ai été la **joue la première** dans la clôture.

L'expression «la joue la première» utilisée par Alexis peut être considérée comme une expression idiomatique parce qu'il s'agit d'une expression propre à la culture québécoise pour dire qu'il est tombé sur la joue.

2. **Bertrand**, 10 ans 2 mois, 3^e année, difficultés d'apprentissage. i chantaient, i couraient à **tout tête**, i chantaient en même temps.

Bertrand utilise mal l'expression idiomatique «chanter à tue-tête» pour signifier chanter fort. On peut deviner son intention d'utiliser une expression idiomatique et observer sa maladresse.

3. **Catherine**, 8 ans 7 mois, 2^e année, sans difficultés d'apprentissage elle a vu un gros loup qui la **dévorait tout rond**.

L'expression «dévorer tout rond» est utilisée pour dire que la fillette a été mangée en entier par le loup sans mâcher. La seule conclusion qu'il nous est possible de tirer, c'est que les histoires des élèves analysées révèlent très peu d'expressions idiomatiques.

Dans l'ensemble des récits étudiés, ces trois expressions idiomatiques sont les seuls faits reliés au langage figuré que nous avons pu observer. Nous pouvons en conclure que cette situation verbale ne permet pas l'utilisation du langage figuré et qu'il est possible qu'une autre mise en situation favorise davantage l'expression du langage figuré. D'ailleurs, Desrosiers (1975) a pu observer

d'avantage de langage figuré avec des élèves de huit à onze ans en situation d'écriture.

5. Conclusion

L'observation des différents faits discursifs observés démontre une augmentation de leur utilisation en fonction du degré scolaire principalement en ce qui regarde les aspects microdiscursifs du discours narratif.

En effet, les aspects macrodiscursifs sont moins significatifs. La quantité d'information n'est pas reliée à la qualité de l'histoire et le choix d'un thème concret ou imaginaire ne se fait pas en fonction du degré scolaire.

Par contre, les aspects microdiscursifs sont significatifs. Le nombre d'épisodes augmente avec l'âge. Les élèves plus vieux font davantage d'épisodes complets. Les liens de causalité sont utilisés seulement à partir de la deuxième année et augmentent en fonction du degré scolaire. Il y a plus de propositions dans chacune des catégories de l'histoire à mesure que les élèves vieillissent. Les référents et les connecteurs sont utilisés davantage en fonction du degré scolaire.

Ces résultats peuvent nous servir de balises dans l'étude de récits d'élèves. Dans une autre étude, Godard (1991), nous les avons comparés à ceux des élèves en difficultés d'apprentissage. Ils peuvent aider les intervenants du milieu scolaire à situer le développement d'un élève par rapport aux autres de son degré.

Les recherches portant sur le discours narratif en sont encore à leur début, particulièrement en français. La porte est ouverte, les avenues sont nombreuses et variées; les besoins se font sentir particulièrement en milieu scolaire pour appuyer le développement d'outils pédagogiques appropriés aux connaissances des élèves.

Références

- APPLEBEE, N. (1978) *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, Chicago, University of Chicago Press.
- De BEAUGRANDE, R. & B. COLBY (1979) «Narratives models of actions and interaction», *Cognitive Science*, vol. 3, p. 43-66.
- De BEAUGRANDE, R. (1984) «Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture» in G. Denhière (éd.), *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille, p. 315-381.

- DENHIÈRE, G. (1984) *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DESROSIER, R. (1975) *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ESPÉRET, E. (1984) «Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit» in Moscato & G. Piérault-Le Bonniec (éd.), *Le langage: construction et actualisation*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, p. 179-196.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. & B. SCHNEUWLY (1987) «La mise en texte et ses problèmes» in J.L. Chiss & al. (éd.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur, sept. 1986, Bruxelles, De Boeck, p. 223-240.
- GARDNER, H.E. & E. WINNER (1979) «The child is father to the metaphor», *Psychology Today*, p. 81-91.
- GODARD, L. (1991) *Étude du discours narratif oral d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage: développement linguistique et cognitif*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- GROSS, T. (1985) *Cognitive Development*, Monterey, Brooks.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HALTÉ, J.F. (1987) «Les conditions de production de l'écrit scolaire» in J.L. Chiss & al. (éd.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur, sept. 1986, Bruxelles, De Boeck, p. 35-45.
- HASLETT, B. (1983) «Children's strategies for maintaining cohesion in written and oral stories», *Communication Education*, vol. 32, p. 91-104.
- HASLETT, B. (1986) «A developmental analysis of children's narrative» in D.G. Ellis (éd.), *Contemporary Issues in Language and Discourses Processes*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 87-109.
- KEIL, F. (1989) *Concepts, Kinds and Cognitive Development*, Cambridge, MIT Press.
- KEMPER, S. (1984) «The development of narrative skills: Explanation and entertainment», *Discourse Development*, New York, Springer-Verlag, p. 99-124.
- KLECAN-AKER, J. (1985) «A comparison of the oral narratives between normal and learning-disabled middle school children», communication présentée au 12^e congrès annuel de l'American Speech Language Hearing Association, 22-27 nov., Washington.
- KLECAN-AKER, J. & B. LOPEZ (1985) «A comparison of t-units and cohesive ties by first and third grade children», *Language and Speech*, Part. 3, vol. 28, p. 307-315.
- LABOV, W. & J. WALETZKY (1967) «Narrative analysis: Oral versions of personal experience» in J. Helm (éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle, American Ethnological Society, p. 12-44.

- LILES, B.Z. (1985) «Production and comprehension of narrative discourse», *Journal of Communication Disorders*, vol. 18, n° 6, p. 409-427.
- LILES, B.Z. (1987) «Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder», *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 30, p. 185-196.
- LUNDQUIST, L. (1983) *L'analyse textuelle*, Paris, Cedec.
- MANDLER, J. & N. JOHNSON (1977) «Remembrance of things parsed: Story structure and recall a story?», *Child Development*, vol. 51, p. 19-26.
- McKEOUGH, A. (1984) «Developmental stages in children's narrative composition», communication présentée au 68^e congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 23-24 avril.
- McKEOUGH, A. (1987) «Stages in story-telling: a neo-piagetians analysis», communication présentée à la 9^e rencontre biennale de la société The study of behavioral development, Tokyo.
- PETERSON, C. & A. McCABE (1983) *Developmental Psycholinguistics, Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, New York, Plenum Press.
- PIAGET, J. (1962) *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1963) «Le langage et les opérations intellectuelles», Ajuriaguerra & al. (éd.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 51-73.
- REUCHLIN, M. & F. BACHER (1989) *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROTH, F.P. & N.J. SPEKMAN (1986) «Narrative discourse: Spontaneous generated stories of learning disabled and normally achieving students», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 51, p. 8-23.
- STEIN, N. & C. GLENN (1979) «An analysis of story comprehension in elementary school children» in R.O. Freedle (éd.), *Advances in Discourse Processes: New Directions in Discourse Processing*, vol. 2, Norwood, N.J., Ablex.
- SUTTON-SMITH, B. (1975) «Developmental structures in fantasy narratives», communication présentée au congrès annuel de l'American Psychological Association, Chicago.
- SUTTON-SMITH, B. (1986), «The development of fictional narrative performance», *Topics in Language Disorders*, vol. 7, p. 1-10.
- VANDERHOPE, C. (1989) *Apprendre à lire des fables*, Montréal, Préambule.
- VAN DIJK, T.A. (1977) «Context and cognitive: knowledge frames and speech act comprehension», *Journal of Pragmatics*, vol. 1, p. 211-232.
- WINNER, E., A. ROSENTIEL & H. GARDNER (1976) «The development of metaphoric understanding», *Developmental Psychology*, vol. 12, p. 289-287.